

Wildt, Johannes

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 147-154. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)*



Quellenangabe/ Reference:

Wildt, Johannes: Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 147-154 -*
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229406 - DOI: 10.25656/01:22940

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229406>

<https://doi.org/10.25656/01:22940>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische

Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ.

Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . -

Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . .

Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE	
Das politische Interesse an der Erziehung	13
WERNER REMMERS	
Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
HANS THIERSCH	
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
IVAN ILLICH	
Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
ERNST CLOER	
Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT	
Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
DIETER GEULEN	
Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
BERND DEWE / HANS-UWE OTTO	
Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpolitischen Handlungsfeld	81
VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN	
Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung

1. *Professionalisierung kontra Polyvalenz: das bildungspolitische Interesse der Erziehungswissenschaft an einer wissenschaftlichen Berufsausbildung für Lehrer*

Mitte der 60er Jahre schien unter dem Vorzeichen der Bewältigung der „Deutschen Bildungskatastrophe“ eine Reformpolitik in Gang gesetzt werden zu können, die unter Aufnahme fortschrittlicher bildungsreformerischer Positionen auf der Grundlage eines breiten Konsenses über eine zugleich quantitative Ausweitung auch zu tiefgreifenden Strukturveränderungen in der Lehrerbildung führen sollte. Ausdruck dieses breiten Konsenses war der „Strukturplan“ des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS 1970, der seinerzeit immerhin von allen im Bundestag vertretenen Parteien getragen wurde. – Der Entwurf einer professionalisierten Lehrerbildung unterlag jedoch schon im Zuge seiner konzeptionellen Ausarbeitung einem bis heute andauernden Erosionsprozeß. Seine schrittweise Demontage seit den „Frankenthaler Beschlüssen“ der KULTUSMINISTERKONFERENZ aus dem Jahr 1970¹ bis heute kann hier nicht im einzelnen nachgezeichnet werden. Seit geraumer Zeit wird mit einer Verbindung quantitativer und qualitativer Argumente die Richtung der Lehrerbildungsreform umgekehrt. Rückläufige Geburtenzahlen und arbeitslose Lehrer werden die Hebel zur Durchsetzung eines der Professionalisierung entgegengesetzten Ausbildungskonzepts. Das Stichwort, das diese Diskussion zusammenfaßt, heißt „Polyvalenz“. Ausformuliert wurde dieses Konzept besonders vom WISSENSCHAFTSRAT in seinen „Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots“ vom November 1978.

Im Mittelpunkt der Empfehlungen stehen 6-semestrige Studiengänge. Diese werden in der Hauptsache durch die Kombination wissenschaftlicher Teilgebiete aufgebaut, bei denen aber nicht auf Erwerb wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auf sog. „multifunktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten“ gezielt ist. Berufsqualifizierende Elemente tauchen in der Regel als curriculare Versatzstücke auf, die zwar eine außerhalb der Lehrertätigkeit liegende, nichtsdestoweniger enge berufsspezifische Ausrichtung aufweisen. Resultat ist ein wissenschaftlich dequalifizierter, in seiner beruflichen Kompetenz gegenüber dem Lehrer eher eingeeengter Absolvent, der seine vielseitige Verwendbarkeit am ehesten dadurch erhält, daß er gerade wegen eines solchen Ausbildungsprofils zur Übernahme jedweder minderqualifizierter Tätigkeit bereit ist².

In der Kontroverse um die Zukunft der Lehrerbildung zwischen Professionalisierung und Polyvalenz kommt den schulpraktischen Studien ein zentraler strategischer Stellenwert zu. Wie am Schicksal der schulpraktischen Studien in Nordrhein-Westfalen zu zeigen sein wird, besteht – sofern diese überhaupt Studiengangsbestandteile sind – die Gefahr,

1 Vgl. dazu: Dokumentation zur Lehrerbildung. Von Frankenthal zum Entwurf der SPD-Kultusminister. In: *Bildung aktuell* 2 (1972), Heft 2, S. 66–67.

2 Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat „Im Brennpunkt. Das Kurzstudium ist keine Alternative. Gewerkschaftliche Stellungnahmen zu den Wissenschaftsrats-Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots“, hrsg. vom HAUPTVORSTAND DER GEW, Frankfurt 1980, diese Vorstellungen einer intensiven Kritik unterzogen.

daß sie aus der ersten Phase der Lehrerausbildung in den Vorbereitungsdienst verlagert oder an den Rand der Studiengänge in eine untergeordnete Rolle abgedrängt werden. Schulpraktische Studien bieten demgegenüber jedoch für eine professionalisierte Lehrerausbildung die Chance, zum inhaltlich-integrierenden Element der divergierenden Komponenten von Lehramtsstudiengängen zu werden. Sie können zum Bezugspunkt fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Studienanteile werden, von da aus die anwendungsorientierte Aneignung wissenschaftlichen Wissens fördern und den Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen auf wissenschaftlicher Grundlage einleiten. Erst wenn berufliche Praxis zum Thema wissenschaftlicher Arbeit auch in der Ausbildung wird, kann es gelingen, eine falsche Alternative zu vermeiden: die Alternative zwischen einer theorielosen, den vorgegebenen Bedingungen pädagogischen Handelns blind ausgelieferten Praxis einerseits und einer von eben diesen Bedingungen losgelösten Wissenschaft andererseits.

Vor dem Hintergrund der Kontroverse um Professionalisierung oder Polyvalenz sollen die „Vorläufigen Empfehlungen zur Gestaltung der schulpraktischen Studien der Studienreformkommission I in NRW vom 27. 3. 1979 untersucht werden. Dabei wird zunächst auf die Vorgabe von Rahmenbedingungen für die Eingliederung schulpraktischer Studien in die Lehramtsstudiengänge eingegangen und die Empfehlungen als Verallgemeinerung der tradierten Praxis von Schulpraktika an den Pädagogischen Hochschulen darstellt. Den Empfehlungen werden abschließend Prinzipien zur Gestaltung schulpraktischer Studien gegenübergestellt, an denen sich eine fortschreitenden Professionalisierung der Lehrerausbildung orientieren sollte.

2. *Vorgaben für die Eingliederung schulpraktischer Studien in die Lehramtsstudiengänge*

Die Eingliederung schulpraktischer Studien in die Lehramtsstudiengänge kann als Indikator für Professionalisierungsbestrebungen in der Lehrerausbildung gewertet werden. Die letzten Jahre Lehrerausbildungspolitik in Nordrhein-Westfalen bieten unter diesem Blickpunkt kein günstiges Bild. An den Vorgaben für schulpraktische Studien seit dem Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahr 1974 soll dies kurz skizziert werden:

(a) Zweifellos stellt das Lehrerausbildungsgesetz von 1974³ einen Schritt in die Richtung der Reformkonzeption des BILDUNGSRATS dar. Wenn auch die Gleichwertigkeit der Lehramtsstudiengänge nicht realisiert wird, so finden sich darin immerhin z. B. 40 Semesterwochen für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium aller Lehramter sowie die Festschreibung des Stufenlehrers. Außerdem enthält das Gesetz in § 2, Abs. 3, die Vorschrift, daß in die „erziehungswissenschaftlichen und fachlichen Teilstudiengänge schulpraktische Studien einzubeziehen“ seien. Diese werden in einer solchen Formulierung zwar nicht gerade zum Herzstück der Lehrerausbildung, dennoch bieten sie die Ansatzpunkte, auf die sich die Reformkräfte berufen können.

(b) Bald nach Verabschiedung des Gesetzes setzen allerdings bereits Kanalisierungsmaßnahmen ein. Die Rahmenprüfungsordnungen des Jahres 1976⁴ belassen die Durchführung schulpraktischer Studien im Belieben der Hochschulen. Im Mai 1976⁵ werden Erlasse bekannt, die die praktische Realisierung auf ein Minimum zu beschränken erlauben. Da ist die Rede von vier Schulhospitationen (!) und dem ersatzweisen Einsatz von Unterrichtsmedien.

3 Gesetz über die Ausbildung für Lehramter an öffentlichen Schulen in NW (Lehrerausbildungsgesetz/LABG) vom 29. 10. 1974. (GV BL NW, S. 1062).

4 Ordnung der ersten Staatsprüfung für das Lehramt der Sekundarstufe I; Verwaltungsverordnung des Kultusministers NW vom 13. 2. 1976 – III C 5.40 – 21/2 Nr. 476/76; sowie Ordnung der ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II; Verwaltungsverordnung des Kultusministers NW vom 13. 2. 1976 – III C 3/6.40 – 21/3 Nr. 477/76.

5 Erlaß des Kultusministers NW – III C 3.40 – 01/Nr. 1456 vom 31. 5. 1976.

(c) In den folgenden Jahren wird deutlich, daß es sich dabei nicht um die Berücksichtigung von Sachzwängen aufgrund von Kapazitätsmängeln handelt. Gleichzeitig mit dem Vordringen der Polyvalenz-Argumentation des WISSENSCHAFTSRATS werden nämlich Überlegungen angestellt, die schulpraktischen Studien u. U. ganz aus der ersten Ausbildungsphase zu eliminieren. Möglichkeiten dazu zu prüfen, lautet jedenfalls der Arbeitsauftrag für die Studienreformkommission Mathematik und Naturwissenschaften von 1978⁶.

(d) Auch die die Lehrerausbildung in ihrer Struktur berührenden Gesetze zur Zusammenführung von Pädagogischen Hochschulen⁷ und Universitäten und die Novelle des Lehrerausbildungsgesetzes von 1979⁸ kehren diesen Trend nicht etwa um, sondern verbessern seine Durchsetzungschancen. Beide Gesetze bieten Möglichkeiten zur Verschiebung der Kapazitäten weg von der Lehrerausbildung und gestatten eine einseitige, auf herkömmliche Disziplinverständnisse bezogene und von den Problemen der Berufspraxis abgelöste Lehrerausbildung. Zwar ist dies keine notwendige Folge – das Zusammenführungsgesetz könnte ja auch durch wechselseitige Befruchtung von Studiengängen der Universitäten und der bisherigen Pädagogischen Hochschulen zu einer produktiven Synthese führen –, begünstigt aber solche Konsequenzen. Dies wird deutlich an den „Vorschlägen zur Ausgestaltung der Voraussetzungen und der Durchführung erster Staatsprüfungen für die Lehrämter“ von der gemeinsamen Kommission für die Studienreformkommission des Landes Nordrhein-Westfalen⁹. In diesem Vorschlag zu den Ausführungen der Lehrer-Ausbildungsgesetz-Novelle heißt es: „Professionalisierung bleibt wichtiger Grundsatz der Lehrerausbildung. Sie ist gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Es ist aber zu bedenken, daß die der Lehrerausbildung in besonderer Weise gewidmete zweite Ausbildungsphase von 18 auf 24 Monate verlängert worden ist.“ Dem entspricht die Kürzung der erziehungswissenschaftlichen Studien und die eindeutige Marginalisierung der schulpraktischen Studien in den Vorschlägen der Kommission.

3. Die Empfehlungen der Studienreformkommission „Schulisches Erziehungswesen“ in NW: ein „gemäßigter“ Professionalisierungsansatz

Gegenüber diesen Entwicklungen sind die Empfehlungen der Studienreformkommission „Schulisches Erziehungswesen“ vom 27. 3. 79 zu schulpraktischen Studien anachronistisch; bei aller Kritik, die an dem Entwurf im einzelnen geübt werden kann, sind sie doch immerhin ein Versuch, aus dem Auftrag des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) von 1974, auf dessen Grundlage sie erarbeitet wurden, ernsthafte Konsequenzen zu ziehen. In den Bestimmungen über den Gesamtumfang von vier vorgesehenen Praktika mit einem Volumen von 10 Semesterwochenstunden, in der wiederholt betonten Notwendigkeit vor- und nachbereitender Maßnahmen, in dem Nachdruck auf intensive Beteiligung von Mentoren, einschließlich der Forderung nach deren Entlastung in der Schule für ihre Ausbildungsfunktionen, in den in Richtung eines wissenschaftsgeleiteten Praxisbezuges auslegbaren Lernzielen, die auch nicht allein auf die unterrichtliche Tätigkeit des Lehrers beschränkt sind, sind Grundvoraussetzungen für die Verankerung von schulpraktischen Studien in Lehramtsstudiengängen formuliert. Gegenüber dem gegenwärtigen Zustand der Hochschulstudiengänge stellt das eine Verbesserung dar. Letzteres gilt besonders für

6 Gemeinsame Kommission für die Studienreformkommission NW: Vorschlag der Gemeinsamen Kommission für den Arbeitsauftrag der Studienreformkommission V – Naturwissenschaften und Mathematik, Anlage zum Protokoll der 32. Sitzung, S. 8.

7 Gesetz über die Zusammenführung der Pädagogischen Hochschulen mit den anderen wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NW vom 19. 12. 1978, in der novellierten Fassung vom 29. 1. 1980.

8 Lehrerausbildungsgesetz NW in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. 8. 1979.

9 Gemeinsame Kommission für die Studienreformkommissionen des Landes NW: Vorschläge zur Ausgestaltung der Voraussetzungen und der Durchführung erster Staatsprüfungen für Lehrämter gem. § 16, Abs. 5, LABG NW, vom 17. 12. 1979, S. 9.

die universitären Studiengänge, die mit einigen Ausnahmen, wie z. B. den Modellversuchen in Bochum und Bielefeld¹⁰, kaum Schulpraktika oder ähnliche Veranstaltungen kennen. – In der Übertragung des *status quo* von den Pädagogischen Hochschulen und deren Weiterführung an den Gesamthochschulen des Landes auf die gesamte Lehrerbildung des Landes liegen jedoch die Grenzen des Ansatzes. Die Aufteilung der schulpraktischen Studien in einzelne Blöcke (erziehungswissenschaftliches Praktikum im Grundstudium; fachpraktische Praktika im Hauptstudium; dazwischen ein Blockpraktikum) und das Fehlen einer ausgewiesenen Integration in den Gesamtstudiengang erschweren deren Weiterentwicklung zu einem im o. g. Sinne strukturierenden Prinzip des gesamten Lehramtsstudiums.

4. *Perspektiven für die Weiterentwicklung schulpraktischer Studien im Sinne einer wissenschaftlichen Berufsausbildung*

An der Frage einer inhaltlich ausgewiesenen Theorie-Praxis-Integration setzen vielfältige Studienreformversuche in der Lehrerbildung, in Projektstudien, neueren Entwicklungen schulpraktischer Studien, bis hin zur einphasigen Lehrerbildung an. Ihnen allen ist gemein, daß sie versuchen, die Berufspraxis des Lehrers in einem interdisziplinären Ansatz von pädagogischer und fachlicher Seite zum Ausgangspunkt der Organisation des Studiums zu machen. Starre Trennungen zwischen einzelnen Fachsegmenten und Praktika werden aufgehoben und in integrierte Formen überführt. Gegen derartige Vorschläge setzte sich die Studienreformkommission jedoch energisch zur Wehr und beharrte auf ihrem Organisationsmodell der drei voneinander getrennten und einzelnen Studienphasen zugewiesenen Praktika¹¹. Nun lassen die Erfahrungen in den Reformprojekten an alten und neuen Hochschulen nicht die Ableitung *eines* Studiengangsmodells zu, wie es die Studienreformkommission verbindlich machen will; sie gestatten aber die Formulierung von Prinzipien, die in verschiedenen Varianten praxisbezogener Studienstrukturen wiederkehren und leitende Gesichtspunkte für die didaktische Weiterentwicklung darstellen. Diese Prinzipien werden im folgenden den Empfehlungen der Kommission gegenübergestellt¹².

10 Erwähnt werden soll hier nur der Modellversuch der Arbeitsgemeinschaft für Lehrerbildung in Bielefeld (AGL), der für die hier ausgeführten Überlegungen die Grundlagen geschaffen hat. Projektgruppe „Schulpraktische Studien“: Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung, in: Materialien und Berichte 9, Heft 9.1, hrsg. vom IZHD, Universität Bielefeld, Bielefeld 1978.

11 Als in Expertenanhörungen im Vorfeld der Verabschiedung der Empfehlungen der Vorschlag gemacht wurde, auch eine „andere Einordnung der einzelnen Praktika ins Lehramtsstudium“ offenzulassen, wurde dieser Vorschlag von der Kommission auf Modellversuche beschränkt. Vgl. Studienreformkommission I des Landes NW – Protokoll der 32. Sitzung vom 9. 2. 1979, S. 11, hrsg. vom Wissenschaftlichen Sekretariat Bochum 1979, sowie „Vorläufige Empfehlungen“, Unterpunkt 4.4.

12 Die Formulierung der Prinzipien geht zurück auf ein Arbeitspapier, das in Bielefeld in einer Diskussionsrunde über schulpraktische Studien erarbeitet wurde, und von der Arbeitsgruppe 4.4. auf dem Kongreß der DGfE diskutiert und mit Vorschlägen zur Ergänzung versehen wurde. Die Seitenangaben beziehen sich im folgenden auf den Text der Empfehlungen der Studienreformkommission I des Landes NW – Schulisches Erziehungswesen: Vorläufige Empfehlungen zur Gestaltung der schulpraktischen Studien vom 27.3.1979, hrsg. vom Wissenschaftlichen Sekretariat Bochum 1979.

Die konstante Lerngruppe: Schulpraktische Studien sollten so aufgebaut sein, daß die Studenten die Möglichkeit haben, in Lerngruppen über den Zeitraum von i. d. R. mehr als einem Semester mit konstanter Zusammensetzung ihre Arbeit im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten selbstverantwortlich zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Die Gruppengröße sollte optimale Kommunikations- und Arbeitsteilungsbedingungen ermöglichen und auf die unterrichtlichen Bedingungen der Schule abgestimmt sein (optimal 4 bis 6 Studenten). – Die konstante Lerngruppe als strukturierendes Prinzip zur Gestaltung schulpraktischer Studien spielt für die Kommission keine Rolle. Gruppengrößen sind lediglich Konsequenzen von Kapazitätsüberlegungen (Betreuerrelationen und Aufnahmekapazität von Schulen), die didaktischen Potenzen einer Gruppenarbeit, gar die Entwicklung von Strategien der Selbstorganisation werden überhaupt nicht thematisiert. Einschränkungen für die Möglichkeiten der Bildung konstanter Lerngruppen nach den Modellvorstellungen der Kommission liegen insbesondere in der begrenzten Zeit, die für einen Gruppenprozeß bei der Trennung der Einzelpraktika in auseinandergezogene unverbundene Studiengangsbestandteile zur Verfügung steht.

Kontinuität des Praxisfeldes: Als vorteilhaft erweist es sich, für die Dauer der schulpraktischen Studien einen kontinuierlichen Bezug zu einem Praxisfeld, d. h. in der Regel zu einer Klasse, einem Lehrer, einer Schule in ihrem sozialen Umfeld aufzubauen. Auf Grundlage dieses kontinuierlichen Bezugs können schrittweise Praxisfelderweiterungen stattfinden (außerschulische Bezüge, andere Schultypen, das Lehrerkollegium, etc.). – Die Kontinuität des Praxisfeldes und damit die Möglichkeiten, den Arbeitsprozeß längerfristig zu organisieren und die Auswertung auf eine breitere Erfahrung zu stützen, taucht als Prinzip zur Gestaltung der schulpraktischen Studien im Entwurf der Kommission nicht auf. Kontinuität besteht lediglich für den begrenzten Zeitraum eines der drei Typen der Praktika. Es ergeben sich deshalb vergleichbare Begrenzungen wie für das Prinzip der konstanten Lerngruppe.

Qualität der Praxiserfahrung: Da der Lehrer auch in Zukunft ein entscheidender Träger von Schulreformen sein wird, genügt es nicht, im Studium Einblicke in die üblichen tradierten Abläufe des schulischen Alltags zu vermitteln. So unverzichtbar solche Erfahrungen sind, so wichtig es ist, schrittweise Handlungskompetenzen aufzubauen, um die Alltagsprobleme der Lehrertätigkeit zu lösen, so notwendig ist es darüber hinaus, bereits in der ersten Ausbildungsphase realistische Veränderungsperspektiven zu entwickeln. Entsprechend aufgebaute schulpraktische Studien sollten deshalb die Teilnahme am normalen schulischen Alltag und die Übernahme üblicher (Teil-)Funktionen der Lehrerrolle mit der Erprobung von innovativen Ansätzen verbinden. – Bei der Darstellung der Zielsetzungen und Inhalte schulpraktischer Studien folgen die Empfehlungen gebräuchlichen allgemeindidaktischen Dimensionierungen von Schule und Unterricht. Diese sind zwar so gehalten, daß sie ein breites Themenspektrum von Problemen als Gegenstände schulpraktischer Studien ermöglichen, es fehlt aber die perspektivische Verbindung von schulischem Alltag und innovativen Ansätzen. Der Lehrer als Träger der Schulreform fällt deshalb als Perspektive für den Aufbau eines Lehrerausbildungsstudiengangs fort.

Aufarbeitung schulischer und hochschulischer Sozialisation: Die Lehrertätigkeit wird in großem Umfang von schulischen und hochschulischen Sozialisationsprozessen geprägt. Normative Orientierungen und Verhaltensmuster, die sich in diesen Zusammenhängen ausbilden, werden in den Begegnungen und der Auseinandersetzung mit der Ausbildungs-

praxis an Schulen und Hochschulen mindestens ansatzweise der Reflexion zugänglich. Um zu einem reflektierten Zugang und gegebenenfalls zu einer bewußten Veränderung dieser in Kernschichten der Persönlichkeit hineinreichenden Grundlagen der künftigen Berufstätigkeit zu gelangen, sollten alle Chancen zur Aufarbeitung vergangener oder ablaufender Sozialisationserfahrungen genutzt werden. Gleichzeitig kann dadurch verhindert werden, daß die schulpraktischen Studien selbst zum Instrument unreflektierter Sozialisierung in die vorfindliche berufliche Praxis werden. – Diese Dimension schulpraktischer Studien wird von der Studienreformkommission vollständig ausgeblendet. Es zeigt sich darin eine Auffassung von qualifizierter Lehrertätigkeit, die die subjektive Komponente zugunsten eines eher technizistisch verstandenen Begriffs von Unterricht ausblendet. Damit werden wichtige Aspekte und große Lernchancen von Praxisbezügen nicht genutzt, wenngleich natürlich in der Ausgestaltung auch der Veranstaltungen nach den Empfehlungen der Kommission durchaus entsprechende Lernsituationen integriert werden könnten.

Kooperation mit einem Kontaktlehrer: Die Studentengruppen sollten über den Zeitraum der schulpraktischen Studien mit je einem Kontaktlehrer zusammenarbeiten, der in beratender und unterstützender Funktion möglichst weitgehend an dem Arbeitsprozeß der Gruppen teilnimmt. Abgesehen von der notwendigen Sicherung der Bedingungen eines ordnungsgemäßen Unterrichts in der Kontaktlehrer-Klasse (Kurs), sollte er keine formale Sonderrolle in der Gruppe einnehmen. Sein spezieller Beitrag sollte darin bestehen, den Kontakt zum Praxisfeld zu öffnen, Hintergrundinformationen zu geben und die Erfahrungen der Studenten und deren theoretische Aufarbeitung mit den eigenen Erfahrungen zu konfrontieren. – Sicherlich verdientvoll wird in den Empfehlungen großer Wert auf die Einbeziehung von Mentoren in die schulpraktischen Studien gelegt. Die Rollenbeschreibungen des Textentwurfs sind jedoch weniger auf Kooperation in studentischen Kleingruppen als auf Anleitung und Beratung/Information hin angelegt. Diese Vermittlungsfunktionen sind zwar notwendiger Bestandteil der Rolle des Lehrers als Vertreter der Schulpraxis, ohne Bindung an den Kooperationsprozeß erscheinen sie jedoch als „moderne“ Variante der Meisterlehre. Kooperation findet, wenn überhaupt, eher auf der Ebene der institutionellen Kooperation zwischen Hochschule und Schule als Institution (insbesondere Schulaufsicht) statt. Darin scheint jedoch eher ein Regelungs- und Kontrollinteresse zum Ausdruck zu kommen, als die Grundlage für die Kooperation der beteiligten Personen gelegt zu sein.

Weiterbildungsaspekte: Zwar wird in schulpraktischen Studien die Ausbildungsfunktion für die Studenten im Vordergrund stehen, die Qualität der Kooperation mit dem Kontaktlehrer wird jedoch um so mehr steigen, je mehr es gelingt, Weiterbildungsge-sichtspunkte für die beteiligten Lehrer zum Tragen zu bringen. Möglichkeiten dazu bestehen besonders durch die Integration innovativer Ansätze in die Veranstaltungskonzeptionen. Dies gilt besonders im Hinblick auf interessante und neue wissenschaftliche Themenstellungen und ihre Aufarbeitung für den Unterricht, aber auch für methodische Neuerungen im Unterricht des Kontaktlehrers. Gefordert ist dabei ein entsprechender Einsatz der Studentengruppe und beteiligten Hochschulwissenschaftler. – Zwar wird auf „besondere Veranstaltungen“ für Mentoren eingegangen. Es ist auch die Übernahme didaktischer Funktionen in der zweiten Phase und Fortbildung durch Hochschullehrer vorgesehen; die möglichen Fortbildungsaspekte werden jedoch nicht aus der Arbeit in den schulpraktischen Studien hergeleitet und damit wichtige potentielle Lernchancen für Lehrer in der Kooperation mit der Hochschule verschenkt.

Kontaktlehrerauswahl: Es empfiehlt sich, die Kontaktlehrerauswahl an diesen inhaltlichen Weiterbildungsinteressen zu orientieren. Damit werden bessere Kooperationsgrundlagen zwischen Schule und Hochschule geschaffen als eine einseitige Auswahl nach Kriterien der Schulaufsicht, da diese eher an Schulordnung und Karrierekontrolle orientiert ist.

Betreuung der Lerngruppe durch Hochschulwissenschaftler/Veranstalter: Als besonders günstig erscheint ebenfalls eine kontinuierliche Kooperation der Studentengruppe mit je einem Veranstalter (Hochschulwissenschaftler). Wo dessen Kooperation als gleichberechtigtes und -verpflichtetes Gruppenmitglied nicht kontinuierlich möglich ist, ist es dessen Aufgabe, die Gruppenarbeit regelmäßig beratend zu unterstützen, auf die Durchführung notwendiger Arbeitsschritte hinzuwirken und Hilfen bei der Planung und Auswertung der Arbeitsvorhaben zu geben. Eine besondere Funktion hat der Hochschulwissenschaftler bei der theoretischen Aufarbeitung praktischer Erfahrungen.

Einbindung in begleitende Hochschulveranstaltungen: Die Arbeit der Studentengruppe sollte in kontinuierliche Begleitveranstaltungen an der Hochschule eingebunden sein. Diese Veranstaltungen sollten einen Bezugsrahmen für die Arbeit der Gruppen herstellen, innerhalb dessen eine Diskussion gruppenübergreifender Probleme von Zielen, Inhalten und Strategien der Arbeit, übergreifender theoretischer Fragestellungen und ein gruppenübergreifender Austausch von Praxiserfahrungen stattfinden kann.

Fachwissenschaftliche Erarbeitung von Unterrichtsgegenständen: Unerlässlich ist es, genügend Raum für die fachwissenschaftliche Erarbeitung und didaktische Aufbereitung der Unterrichtsgegenstände zu lassen, die für die Durchführung von Unterricht konzipiert werden. Erforderlich ist deshalb eine mittelfristige Abstimmung der Unterrichtsthemen mit der Planung des Unterrichts durch den Kontaktlehrer und eine Nutzung fachwissenschaftlicher Kompetenzen an der Hochschule. Sofern der betreuende Hochschulwissenschaftler nicht selbst über die hinreichenden Fachkompetenzen verfügt, sollte er sich mit der Studentengruppe um anderweitige Unterstützungen bemühen. Denkbar ist auch in dieser Hinsicht die Kombination schulpraktischer Studien mit einem geeigneten vorgeschalteten fachbezogenen Seminar oder dessen Eingliederung in eine Veranstaltungssequenz.

Integration von pädagogischen und fachlichen Gesichtspunkten: Notwendig für eine umfassende Auseinandersetzung mit der Komplexität des Praxisfeldes ist die aufeinander bezogene erziehungswissenschaftliche und fachliche (fachwissenschaftlich/fachdidaktische) Bearbeitung schulpraktischer Problemstellungen. Als vorteilhaft erweist sich dabei die Sequenz eines mehr erziehungswissenschaftlich akzentuierten Erkundungsvorhabens und eines mehr fachwissenschaftlich/didaktischen Unterrichtsvorhabens. Gefördert wird die Integration der Gesichtspunkte durch die kontinuierliche Kooperation von Erziehungswissenschaftlern und Fachwissenschaftlern/Fachdidaktikern in einer solchen Sequenz. – Die Empfehlungen der Kommission enthalten immer wieder Hinweise auf vorbereitende, begleitende und auswertende Veranstaltungen. Diese bleiben jedoch in ihrer konzeptionellen Ausgestaltung unausgearbeitet. Dies ist bedauerlich, da wohl gerade hier die für die Professionalisierung der Lehrerbildung entscheidenden Ansatzpunkte liegen. Denn erst wenn es gelingt, die schulpraktischen Bezüge zum strukturierenden Element der übrigen Ausbildungskomponenten am Lernort ‚Hochschule‘ zu machen und diese funktional auf den Lernort ‚Schule‘ zu beziehen, läßt sich eine Integration im inhaltlichen Sinne für eine berufsbezogene Qualifikation herstellen.

Einordnung der Erfahrungen in gesellschaftliche Zusammenhänge: Die Erfahrungen aus den stärker unterrichtsbezogenen Vorhaben sollten eingeordnet werden in eine Auseinandersetzung mit weiterreichenden Aspekten des Lehrerberufs und der Schule in ihrem gesellschaftlichen Funktionszusammenhang. Zwar liegt der Schwerpunkt der schulpraktischen Studien auf unterrichtlichen Tätigkeiten des Lehrers, sollte aber außerunterrichtliche und außerschulische Erfahrungszusammenhänge mit einbeziehen. – Zwar stellen die Empfehlungen eher beiläufig schulpraktische Studien in den thematischen Zusammenhang der Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. Ein zentrales Problem einer professionalisierten Lehrerbildung, wie nämlich die Unterrichtstätigkeit in das Spektrum der Lehrertätigkeit insgesamt und den gesellschaftlichen Funktionszusammenhang von Schule und Unterricht eingebettet wird, wird aber nicht weiter thematisiert. So droht die Lehrerbildung auf die gegebene Praxis fixiert zu werden, ohne den Bedingungsrahmen für mögliche Veränderungen zu reflektieren.

Rückmeldefunktion: Schulpraktische Studien stellen für die beteiligten Studenten häufig eine prekäre Situation dar. Die Konfrontation mit den komplexen Problemen der Berufspraxis, die eigenen fachlichen und didaktischen Unsicherheiten, das Wiederaufleben z.T. traumatischer eigener Schulerfahrungen u.ä., verlangen eine von formalen Sanktionen weitgehend entlastete Lernsituation: Jede Zensur der unterrichtlichen Leistungen der Studenten muß deshalb unterbleiben. Unberührt ist davon der Sinn und Zweck von – gegebenenfalls schriftlichen – Vor- und Nachbereitungen der Praxiskontakte sowie intensive Rückmeldung seitens der Kontaktlehrer und Hochschulwissenschaftler. Letztere sollten sich jedoch auf Beratung beschränken. Die Beratung kann allerdings durchaus eine Reflexion über Neigung und Eignung für den Lehrerberuf einschließen. – Zwar ordnen die Empfehlungen den schulpraktischen Studien in erster Linie die Funktion einer Selbstprüfung zu, in den Ausführungen im weiteren Text weisen sie jedoch auch unmißverständlich beurteilende Funktionen, z.B. in der Vorschrift einer Bescheinigung der „erfolgreichen“ Teilnahme, aus. Damit gehen die Empfehlungen eindeutig über die Beratungsfunktionen hinaus und öffnen, bei Übernahme entsprechender Ausführungsbestimmungen in die Studien- bzw. Prüfungsordnungen, Selektionsfunktionen Tür und Tor.